

SEÇÃO II

REALIZAÇÕES E EXERCITAÇÕES

**“Tu é Menino ou Menina?”
possibilidades a/r/tográficas em artes
visuais e teoria *queer***

**Are you a boy or a girl?” a/r/tographic
possibilities in visual arts and queer
theory**

Suellen Aquino¹

Luciana Borre²

Resumo:

Numa perspectiva autobiográfica e a/r/tográfica, elaborei uma narrativa textual e visual a partir das relações entre teoria *queer*, artes visuais e educação, criando sentidos sobre questões de gênero e sexualidades em contextos educacionais. A partir de minhas experiências como professora de artes visuais, artista e pesquisadora discorro sobre possibilidades de reconstrução de uma prática pedagógica que possibilita a superação de alguns paradigmas excludentes. Entendendo que o desassossego, o incômodo e a dúvida acompanham minha prática pedagógica, proponho: “o retorno do Mamão-macho” e uma “pedagogia da viadagem”. É recorte de uma investigação de mestrado pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB.

Palavras-Chave:

Artes visuais; A/r/tografia; Gênero e sexualidades; Teoria *queer*.

Abstract:

From an autobiographical and a/r/tographic perspective, I elaborated a textual and visual narrative based on the relationship among queer theory, visual arts and education, creating meanings about gender and sexualities issues in educational contexts. Starting from my experiences as a teacher of visual arts, artist and researcher, I discuss possibilities for the reconstruction of a pedagogical practice which makes possible to overcome some exclusionary paradigms. Understanding that unrest, annoyance and doubt accompany my pedagogical practice, I propose: “o retorno do Mamão-macho” and a “pedagogia da viadagem”, as a cut of the Master’s Degree research by the Associate Program of Post-Graduation in Visual Arts of Universidade Federal de Pernambuco and Universidade Federal da Paraíba.

Keywords:

Visual arts; A/r/tography; Gender and sexuality; Queer theory.

¹Universidade federal de Pernambuco,

² Universidade Federal de Pernambuco, lucianaborre@yahoo.com.br

Busquei elaborar/criar sentidos sobre questões de gênero e sexualidades em contextos educacionais, a partir das minhas vivências como arte/educadora na educação básica. Retorno às minhas mais remotas lembranças na escola, revivo meus sentimentos sobre o fato de ter sido uma criança fora das normas de gênero e reflito sobre isso, tendo por referência o meu atual lugar na escola, o de professora de artes visuais. Numa perspectiva autobiográfica e a/r/tográfica, elaborei uma narrativa textual e visual a partir das relações entre teoria *queer*, artes visuais e educação. Tentei compreender como relações de poder tecem processos normalizadores na escola, para com base nisso buscar, então, a elaboração/reconstrução de uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de construção das identidades de gênero e sexualidades dos sujeitos.

Refletindo sobre minha experiência pessoal como estudante na educação básica, lembrei-me como sentia o peso da segregação das diferenças na escola. Jamais entendi o espaço escolar, que frequentava, como lugar que possibilitasse o exercício das diferenças. Na sala de aula, eu não via a representação de minhas escolhas e necessidades. Não me sentia como parte da escola, já que aquele espaço pouco dizia sobre mim. Sentia, sim, que existia um abismo entre a escola, e nisso entenda-se tudo que eu via e vivia nela, e minha vida, por assim dizer, “real”.

Hoje, passei a repensar esse espaço a partir do ponto de vista do meu novo papel, o de pesquisadora, artista e professora de artes visuais. E as observações que faço agora reafirmam meu sentimento de quando era estudante e indicam que mudanças ainda são necessárias. A heterogeneidade, muitas vezes, é vista na escola como um defeito e não como condição agregadora no processo de ensino-aprendizagem.

Pelos ambientes escolares que venho passando ao longo de minha formação, observo que os discursos sobre diversidade sexual se engendram de modo a definir essas diferenças como sendo algo negativo, feio, errado, passível de “insultos”, “gozações” (Louro, 1997), ou determinando que sexualidades “desviantes”, “indesejadas” não são dignas de fala.

Como professora, artista e pesquisadora, vivenciei diversas situações constrangedoras que demonstraram a LGBTTQIfobia na escola. Desde comentários de professoras/es sobre a suposta futura “homossexualidade” de crianças, ao triste episódio do estudante que sofria *bullying* homofóbico por parte dos colegas, e que, diante da falta de posicionamento da instituição de ensino em relação a essa questão, saiu da escola.

Senti-me, por diversas vezes, ofendida diretamente diante de comentários maldosos que, mesmo sendo desferidos a outros, diziam, de certo modo, também respeito a mim, e isso me machucava.

O objetivo deste estudo é construir respostas/elaborações de sentidos, ou sem-sentido, sobre minhas vivências em relação a questões de gênero e sexualidade nos processos de ensino-aprendizagem que venho vivenciando ao longo de minha formação. Portanto, este artigo, longe de desejar ser um diagnóstico pessimista da LGBTTQIfobia em ambientes escolares, busca lançar uma fagulha de esperança capaz de conduzir à desconstrução dos discursos hegemônicos, partindo de uma reflexão sobre minhas experiências como docente.

Bueno (2002) nos conta que a partir dos anos 80 as pesquisas sobre formação docente iniciaram um redirecionamento no sentido de dar ênfase à pessoa do professor. Esse movimento, segundo a autora, é resultado de um processo que ao longo de todo o século XX questionou os procedimentos tradicionais de pesquisa, que buscavam “construir uma ciência objetiva e globalizante” (Bueno, 2002: 13). Nesse contexto surge, como campo de pesquisa em educação, a abordagem autobiográfica que “prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (Bueno, 2002: 22).

Concomitantemente, no campo de pesquisa da arte, a a/r/tografia busca questionar os paradigmas de pesquisa e produção de conhecimento, a partir de uma crítica às normas positivistas de pesquisa, que não se adequam às demandas e particularidades das pesquisas em artes. Uma dessas demandas diz respeito ao uso de imagens nas investigações, sendo que na a/r/tografia os ensaios visuais não são meras ilustrações dos textos escritos, mas sim dialogam com a produção escrita (Dias, 2013).

A a/r/tografia se alinha à abordagem autobiográfica, pois compreende, também, que a prática pedagógica dos sujeitos está intimamente ligada às suas vivências. Irwin (2013) relaciona a a/r/tografia à pesquisa das ações do cotidiano, sendo essa uma “pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (Irwin, 2013: 28). Para a autora, as investigações e práticas “não são apenas agregadas a vida de alguém, mas são a própria vida deste” (Irwin, 2013:28).

Esta pesquisa está ancorada nas concepções da teoria *queer*, que busca desconstruir os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade, não por um viés assimilacionista, mas pela resignificação desses discursos e pelo empoderamento dos corpos subalternos, das sexualidades e expressões de gênero marginalizadas.

Escolhi utilizar o termo LGBTTIQIfobia que representa as expressões de sexualidade Lésbicas, Gays e Bissexuais, e as expressões de gênero Transexuais, Travestis, *Queers* e Intersexuais. Esta sigla é insuficiente para representar todas as expressões de gênero e sexualidade possíveis, portanto não deve ser pensada como parâmetro limitador, mas, como exemplo representativo da diversidade sexual e de gênero. Para Beatriz Preciado (2011: 18) “não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida”.

Percebo o imaginário cotidiano como uma peça chave na formação de identidades, na construção de visão de mundo e de desenvolvimento cognitivo. Além disso, reconheço a importância da arte para uma crítica social, que possibilita a desconstrução de hegemonias e paradigmas excludentes. Por essas razões, busquei construir imagens e um vídeoarte³ que possam contribuir nesse processo ressignificador.

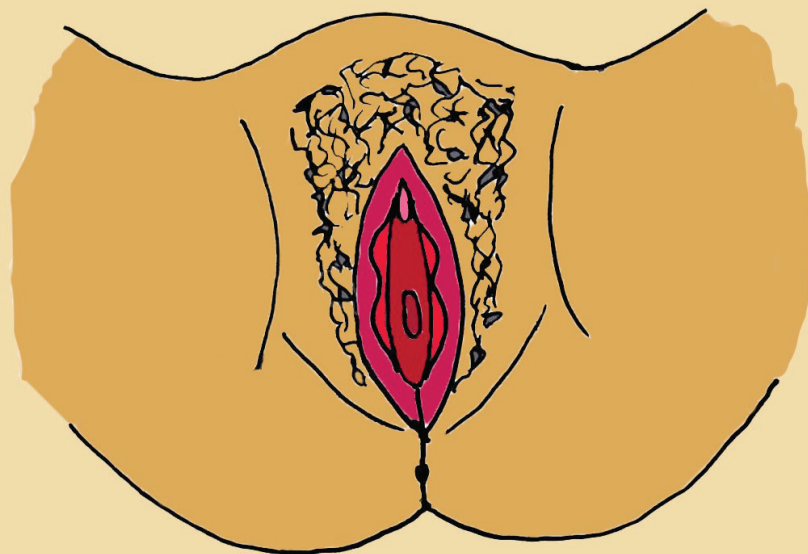
Com base nessas reflexões, o texto está organizado em quatro partes: (1) a partir de autoras como Judith Butler (2015) e Paul Preciado (2011), discorro sobre as concepções de gênero, origens e conceitos sobre teoria *queer*; (2) traço uma relação entre teoria *queer* e educação, refletindo sobre como essa teoria pode contribuir para uma educação mais democrática; (3) abordo como as artes visuais podem ser instrumento de ressignificação da linguagem e, conseqüentemente, capaz de desconstruir discursos hegemônicos e; (4) parto de uma vivência como professora de artes visuais e produtora de imagens para discutir e refletir sobre o processo de formação docente.

Homem, mulher, “viado”, “sapatão”, travesti: concepções de gênero e teoria queer

Os sistemas sociais estabelecem padrões de regulação das identidades que limitam os papéis de gênero dos sujeitos. Esses processos reguladores agem por meio dos discursos, numa sistemática que supera a dicotomia “oprimido x opressor”, compondo redes de relações em que o poder é exercido por “manobras”, “técnicas” e “disposições”. Entendo assim o poder não como um objeto natural, mas sim como uma construção cultural que, como tal, está em constante transformação (Foucault, 1999).

Foucault (1999) afirma que a disciplina fabrica indivíduos o tempo todo por meio das práticas e discursos cotidianos. No que é dito como “natural” é que está o conteúdo político disciplinador. “O poder toma os indivíduos como seu objeto ao mesmo tempo em que os transforma em instrumentos de seu exercício”, gerando um processo circular no qual o sujeito disciplinado tem ação também disciplinadora entre outros sujeitos (Foucault, 1999: 164).

3 Link de acesso: www.youtube.com/watch?v=f0CKRfDsogw



Ceci n'est pas une femme

Figura 1. “Isso não é uma “vagina”, 2015, desenho e fotomontagem, Suelen Aquino.

Quanto à normalização das sexualidades, no nosso contexto estabeleceu-se a heterossexualidade como norma de expressão das sexualidades. A “heterossexualidade compulsória”, conceito discutido e problematizado por Butler (2001), determina que a heterossexualidade é a expressão natural e correta de gênero. Assim sendo, todos os sujeitos são impelidos a seguir as normas do que é ser homem ou ser mulher, numa perspectiva em que a designação do gênero é dada unicamente pelo sexo do sujeito. Ou seja, segundo esse pensamento, existem apenas dois sexos, macho e fêmea e, por conseguinte, existem apenas dois gêneros possíveis, homem e mulher. É o que se nomeia “divisão binária de gênero”, que se configura pela organização polarizada de características entre dois gêneros que seriam opostos.

Foucault (2015) explica essa necessidade de regulação das sexualidades como uma demanda que surge junto com a ascensão da burguesia e com o desenvolvimento do capitalismo. Para ele, a sexualidade livre é incompatível com a sistemática capitalista de exploração da força de trabalho. O novo sistema econômico exigiu que as energias dos sujeitos fossem geridas para fins de lucro econômico. A partir disso, penso que

se o sistema político econômico quer imprimir em nós o desejo de “ter”, os sujeitos que buscam a necessidade de “ser” andam contra o fluxo da lógica econômica e são repelidos, quando não, eliminados.

Esses processos normalizadores, que buscam enquadrar os sujeitos dentro de seus padrões, também são responsáveis por designar locais de marginalidade aos sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Quem não segue as regras da heteronormatividade está passível de sofrer questionamentos quanto a sua quebra com o padrão social.

Indo contra a concepção de gênero como um dado natural, Judith Butler desenvolveu estudos em que sugere que o gênero seria uma construção cultural, e que, assim sendo, não é somente um resultado do sexo, nem tampouco é fixo em relação a este (Butler, 2015). Butler dá ao gênero um caráter performativo, ou seja, para ela o gênero seria uma performance/ritualização desenvolvida a partir de normas culturalmente construídas, que se legitimam pela repetição.

Os estudos de Butler põem em cheque não apenas o conceito de gênero como também o status do sexo como dado natural anterior à cultura. Para ela, o corpo e o próprio sexo são também construções sujeitas às intempéries das relações de poder da cultura.

A autora sugere, como estratégia de desconstrução dos paradigmas de gênero, uma ação paródica das performances e atos de gênero. Uma subversão das categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, a fim de desconstruir os binarismos homem-mulher, heterossexual-homossexual, e expandir as possibilidades de construção e/ou destruição de novas categorias corporais (Butler, 2015). É a partir dessa ideia que se desenvolve a teoria *queer*.

A proposta da teoria *queer* é assimilar a linguagem “pejorativa” a fim de ressignificá-la, e busca esse objetivo pela construção de performances de gênero, nas quais o excesso e a paródia realizam rompimentos nas membranas sensíveis das definições de gênero. O exagero da performatização *queer* nos mostra o caráter ficcional das construções de identidades e sugere a expansão das possibilidades, das mais variadas construções de gênero e sexualidade.

Para Preciado, a teoria *queer* pretende transformar identificações negativas como “sapatas” ou “bichas” em possibilidades de construções identitárias (Preciado, 2011). *Queer* pode ser considerado como empoderamento dos corpos periféricos, marginais.

Entretanto, a teoria *queer* se mostra uma potência de desestruturação das normas estabelecidas, para além das questões de gênero e sexualidade. O *queer* é um posicionamento contra toda e qualquer normalização. Busca repensar e desconstruir os

paradigmas de gênero e sexualidade, por meio de uma reflexão sobre a elaboração das relações de poder. De igual modo, como essas relações formulam a lógica binária e, com esta, “a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (Louro, 2004: 549).

Tesão! Foi isso que passei a sentir na medida em que me aprofundava nos estudos da teoria *queer*. Se sempre me senti perdida e incomodada por não me encontrar/encaixar nas normalizações que a escola me impunha (como estudante ou professora), a teoria *queer* me deu um ânimo, por me mostrar que existem possibilidades de existência para além do estabelecido.

Entretanto, logo percebi que essa descoberta não me tranquilizaria. Quanto mais elaborava novas maneiras e possibilidades de existir enquanto sujeito, enquanto professora, mais percebia como o sistema em que estava inserida me excluía, e o quão era difícil tentar exercer uma vivência/prática pedagógica *queer* no ambiente escolar.

O *queer* não responde, não estabelece. A sensação de tentar elaborar pensamentos, propostas ou ações a partir da teoria *queer* na escola era a mesma de saltar entre pedras num rio. É estar sempre entre o medo de escorregar, de pisar numa falsa pedra, de cansar no meio do caminho, de perder o emprego.

Pedagogia da viadagem

Cada vez mais percebo a necessidade e urgência de se inserir a discussão sobre gênero e sexualidade na formação de professoras/es e nas escolas. Dias (2012) ressaltava como é forte a ausência de discussão sobre questões de gênero, sexo, identidade sexual e sexualidade nos sistemas de educação formal, do ensino básico ao superior, destacando ainda que esses temas, quando surgem nesses contextos, “estão carregados de moralismo em discursos religiosos ou médicos” (DIAS, 2012: 115). Segundo Foucault (2015), o sexo quando entra nos discursos oficiais da educação é para ser gerido, colocado num “sistema de utilidade”, num “padrão ótimo”, ou seja, os discursos oficiais do sexo servem para estabelecer sua normalização.

Na escola, frequentemente aprendemos como devemos nos comportar, de acordo com as “características” do gênero que nos fora atribuído ao nascer. Aprendemos a andar, sentar, os gestos que devemos ou não fazer, em que matérias devemos “ir bem”, que tipo de brincadeiras e brinquedos podemos ou não utilizar. Aprendemos do que e como gostar, bem como do que não devemos gostar, o que devemos temer e odiar. Ou seja, “um trabalho pedagógico contínuo e interminável é posto em ação para inscrever

nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos” (Louro, 2004: 16).

Entretanto, apesar da força desses processos normalizadores, identidades não normalizadas existem e estão presentes na escola, e esses sujeitos não podem ser ignorados. A teoria *queer* afirma que as transgressões dos sujeitos que ultrapassam os limites da norma não objetivam a instauração de novos limites, mas apontam para novas possibilidades de construções identitárias.

Nesse sentido, o objetivo da escola, sua função de estabelecimento da norma, do padrão, entra em crise. A *pedagogia da viadagem* seria uma estratégia para compreender a diferença como parte integrante do sujeito, e não como sendo algo alheio a ele. “A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado [...] e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu” (Louro, 2001:550).

Uma *pedagogia da viadagem* supõe o questionamento de todos os padrões e enquadramentos. Mas, sobretudo, incentiva as transgressões, pois enxerga no rompimento dos limites de fronteiras uma potencialidade criativa e democrática de construção de identidades e conhecimentos. Para Silva, “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é nesse sentido, perversa, subversiva, irreverente, profana, desrespeitosa” (Silva, 2010:107).

Novas maneiras de ser professora, novas maneiras de ensinar, novas maneiras de estar no ambiente escolar. Lembro-me de certa vez em que minha supervisora da escola me disse que eu deveria ter mais “postura” de professora. Achei estranhíssimo aquilo. Pareceu-me que para ela, mesmo sem saber exatamente como, minha performance não estava de acordo com o personagem que eu estava encenando (o personagem de professora ou o de mulher?).

Meu maior desafio é pensar práticas pedagógicas condizentes com essa perspectiva de subversão das normas, legitimando “práticas de viadagem”. É difícil pensar fora da “caixa”, porque a demanda de trabalho facilita seguir o fluxo da mesmice. Além disso, propostas educativas diferentes nem sempre são bem aceitas pela comunidade escolar. Senti várias vezes o medo real entre a necessidade de passar do limite do estabelecido e a possibilidade de ficar sem trabalho.

O que penso todos os dias é em que medida deve se dar esse processo de questionamento dos padrões e normas, qual a operacionalização de uma proposta *queer* da educação. Com minhas experiências venho percebendo que o *queer* propõe a experimentação e, com isso, assumir os riscos.

Por uma arte pintosa

Foucault (2015) afirma que o sexo foi reduzido à linguagem. Para ele, a linguagem compõe discursos por meio de representações que são narrativas das práticas sociais/ relações de poder. E é esse material simbólico que constrói os sujeitos, delimitando percepções da realidade e moldando visões de mundo.

A arte, enquanto linguagem, reverbera sua potencialidade comunicativa e é também capaz de construir e reafirmar paradigmas sobre ela mesma e sobre o mundo. No início do século XX os *readymade* de Marcel Duchamp projetavam o que seria o tema central da arte contemporânea: a aproximação entre arte e vida pela ressignificação do cotidiano. Os objetos, gestos e linguagens cotidianos, trazidos para o universo da arte, dão novos sentidos a discursos estabelecidos.

Em minha atuação pedagógica apresento a arte como proposta de agência para uma ressignificação *queer* da linguagem. Na produção do conhecimento em/sobre artes, numa perspectiva em que paradigmas da produção de conhecimento das ciências não são, muitas vezes, adequados para construir trabalhos sobre arte, a a/r/tografia surge como proposta que visa legitimar a produção artística num espaço equivalente à produção textual (Dias, 2013).

O trabalho “seja marginal seja herói”, do artista Hélio Oiticica, traz a imagem do bandido Cara de Cavalo, assassinado pela polícia, em 1964, impressa numa “bandeira”. A obra transgredir os valores da sociedade, a partir do momento em que o artista põe no lugar de herói um personagem que rompe com as regras e normas sociais, fazendo uma crítica ao sistema que estabeleceu esses limites. Os sujeitos que rompem os limites da norma ganham força e poder político, pois acenam para novos caminhos de construção de subjetividades para além das identidades normativas.

Na Fig. 2, faço uma interpretação *queer* do trabalho de Oiticica, a partir da imagem da travesti Makely Castro, assassinada em 2014 (Teresina/PI). As travestis e transexuais, ao exibirem publicamente sua performatização feminina - portanto, incoerente com o esperado socialmente de acordo com o gênero que lhes fora atribuído -, produzem uma cisão na regulação de gênero, ou seja, ultrapassam a barreira do “socialmente aceitável”. Percebe-se que a aproximação ao feminino, em corpos nascidos com pênis, significa um “rebaixamento de categoria” inaceitável, passível das mais cruéis violências.



Figura 2. “Seja Marginal, seja herói”, 2015, desenho e fotomontagem, Suelen Aquino.

Makely é heroína. Um corpo que atravessou a fronteira, que não se sujeitou. Que não determinou sua existência por padrões em que não cabia. Makely não era parte uma coisa e parte outra. Era inteira, para lá dos muros da norma.

A ordem compulsória introjeta nas construções identitárias padrões que podem ir contra os anseios de singularidade dos sujeitos. A construção dos corpos se dá num processo de modelagem e escultura no qual um material simbólico (ou não) é retirado ou colocado nos corpos, o tempo inteiro.

Meninos têm os cabelos cortados, não podem gostar de bonecas ou da cor rosa, devem adorar o fato de possuir um pênis e, o tempo todo, “honrar o que têm entre as pernas”. Meninas têm suas orelhas furadas logo após o nascimento, ganham vestidos, não podem sentar de pernas abertas e quando crescem os seios, esses são logo transformados em ameaças à sociedade e devem estar sempre escondidos, disciplinados por um sutiã. De certa maneira, essas construções representam também castrações dos corpos e desejos dos sujeitos. Toda escolha pressupõe que algo foi deixado para trás, entretanto, essas construções pela ordem compulsória se dão, muitas vezes, impositivamente.

Não posso deixar de pensar no que foi retirado de mim para construção da mulher que fui indicada a ser, e no que faço, hoje, com essas faltas e com as sobras do que

não me serve. A consciência desse processo não anula o sentimento de estar, de certo modo, ainda amarrada a essas instâncias de poder que gerenciam nossas identidades. Para Geertz (2008) a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, onde ele mesmo está preso. A desconstrução dos paradigmas heteronormativos exige um processo contínuo de autocrítica e reflexão sobre como os mecanismos de poder agem de forma a tolher possibilidades de ser, e determinaram, de maneira compulsória, minha identidade.

Figura 3. “sem nome”, 2015, fotografia, Suelen Aquino



Nem menina, nem menino: o empoderamento do mamão-macho



Figura 4. “sem nome”, 2015, desenho e fotomontagem, Suelen Aquino.

Na minha primeira semana como professora em uma escola da rede particular, vivenciei o seguinte diálogo com uma criança do terceiro ano do ensino fundamental.

___ Ei, tu é menino ou menina? Perguntou-me a criança.

___ Eu sou menina!

___ Humm...Teu cabelo é igual ao do meu primo!

Notei que minha imagem, quase andrógina, de camiseta, jeans e tênis, e principalmente cabelos curtos, confundiu aquela criança e que ela não se conformou com minha resposta. Pude notar o inconformismo no seu olhar ensimesmado. Semanas depois, essa mesma criança veio me deixar claro que meu cabelo continuava não fazendo sentido para ela e me perguntou: “por que teu cabelo é assim?” Eu entendi o que ela queria dizer: ora, se eu era mesmo menina o que aquele cabelo curto estava fazendo na minha cabeça? Mesmo compreendendo o seu desassossego (e por isso mesmo) quis ouvir o que ela tinha a dizer sobre isso e respondi perguntando: “assim como?” Ela acanhou-se e não respondeu, desconversou.

Percebi que, entre as crianças na escola, minha figura causava uma ruptura nas determinações de gênero estabelecidas e, não raro, fui chamada de “tio”. Conteí sobre esse diálogo que tive com a criança, sobre meu gênero e meu cabelo a uma colega, também professora, e ela sugeriu que eu deveria usar um batom para facilitar minha identificação com o gênero feminino.

Louro (2004: 87) afirma que os corpos “comuns”, “normais” são construídos a partir de uma série de “artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos”. Pensei se deveria mesmo usar mais “artefatos” ditos “femininos” para facilitar o trabalho das pessoas ao me classificarem. Para mim soou quase como um “como ousa dificultar a percepção de alguém sobre quem você é? Como pode se permitir deixar dúvidas? O desassossego, o incômodo, a dúvida não são condizentes com o seu papel de professora. Não estamos aqui para deixar dúvidas, e sim para tirar dúvidas”. Será?

Em meio a tudo isso, achei uma foto minha de criança que me fez lembrar de várias histórias de minha infância e de minhas vivências na escola. Eu tinha os cabelos bem curtos, ainda não tinha seios e era constantemente confundida com um menino por quem não me conhecia, e “xingada” de menino por quem me conhecia, mas se sentia incomodado pela minha aparência. Dos diversos apelidos referentes à minha aparência, lembro-me de ter sido chamada na escola de “mulher-homem” ou “mamão-macho”, e hoje penso que é até engraçado ter sido mais fácil para meus colegas me classificarem como fruta do que como sendo do gênero feminino.

Pensei que se essa criança da foto (eu) estivesse hoje de novo na escola ouviria coisas muito parecidas ou equivalentes às que ouvi. Lembro-me de ter me sentido muito mal com tudo isso. Eu não me sentia mulher-homem nem muito menos mamão-macho, sendo essa uma fruta da qual, aliás, eu nem gostava (até hoje não gosto, vai ver por isso). Para mim, eu era só eu!

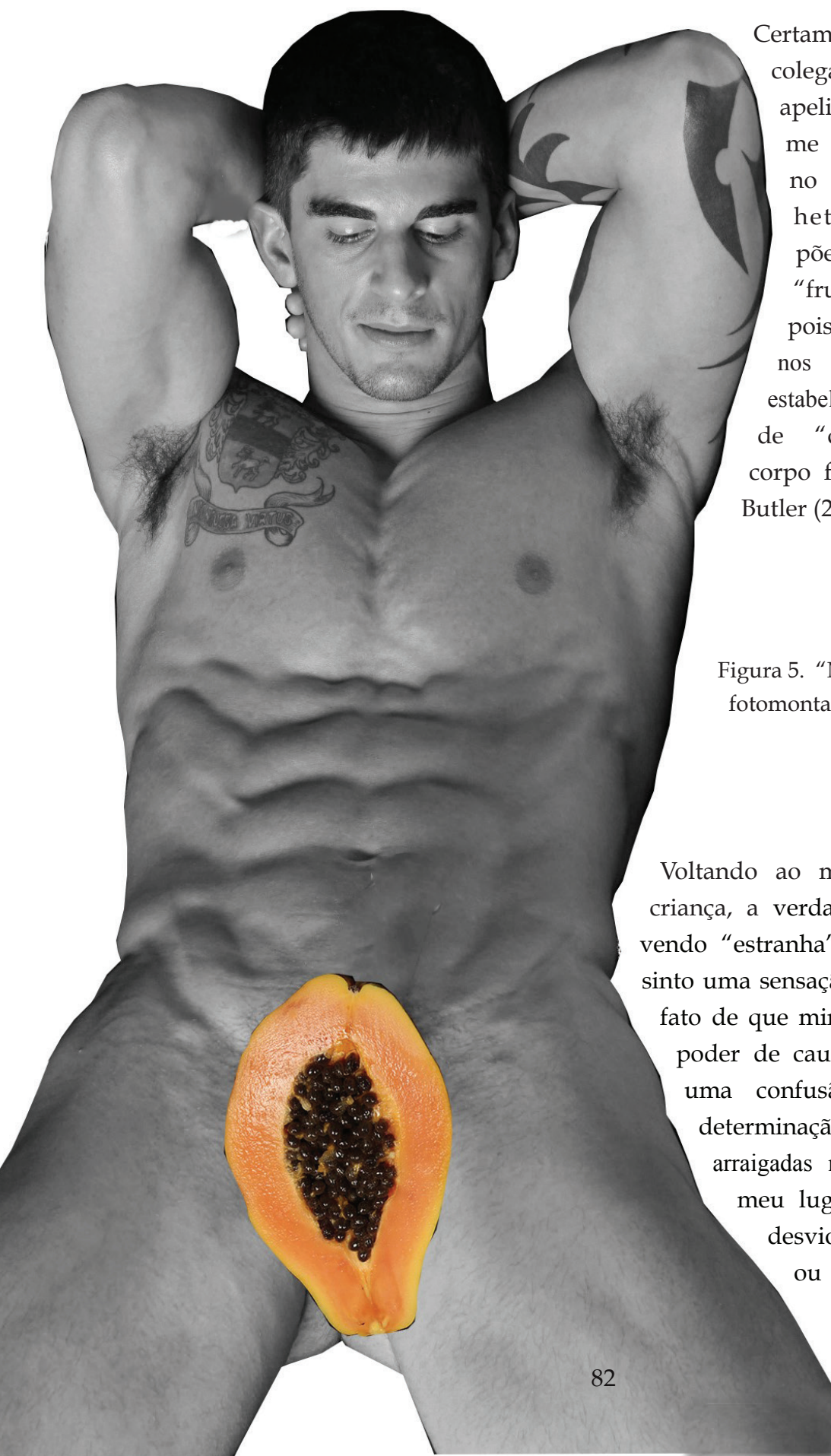
Curiosa com essa lembrança, fui pesquisar sobre os mamões e descobri algo interessante

sobre essa fruta. Acontece que os mamoeiros são classificados em macho, fêmea ou hermafrodita, sendo que os “pés de mamão-macho” raramente dão frutos e, quando dão, os mesmos são descartados, pois não possuem valor comercial.

Certamente sem saber, o colega que me deu esse apelido metaforicamente me enquadrava no lugar onde a heteronormatividade põe as lésbicas, uma “fruta” que não serve, pois não se encaixa nos padrões de consumo estabelecidos, num processo de “dessexualização do corpo feminino”, como diz Butler (2015:11).

Figura 5. “Mamão-macho”, 2015, fotomontagem, Suelen Aquino

Voltando ao meu diálogo com a criança, a verdade é que, hoje, me vendo “estranha” no espaço escolar, sinto uma sensação boa. Agrada-me o fato de que minha imagem tenha o poder de causar um desconforto, uma confusão nas certezas e determinação de gênero já arraigadas nas crianças. Assumi meu lugar “marginal”, meu desvio, não como refúgio ou gueto para me



proteger, mas como ponto de partida para quebras e ressignificações. Se antes de mim aquela criança não sabia ser possível uma menina ter cabelos curtos, agora ela sabe.

Entretanto, essa tomada de consciência da importância de exercer minha identidade, de ser “mamão-macho” no ambiente escolar, não se deu de maneira tranquila. A elaboração do sujeito que desejo ser caminhou paralelamente à elaboração da docente que quero ser. Senti medo como quando me descobri lésbica; senti medo como quando percebi que o ensino de artes é subalterno ao ensino das outras disciplinas, e que teria que, quase que o tempo inteiro, provar sua importância; senti medo quando percebi o quão hostil às diferenças de sexualidade e gênero o ambiente escolar pode ser; e como é difícil a desconstrução de preconceitos.

Senti-me, portanto, essencialmente marginal em todos os aspectos do que era eu. Fui elaborando os sentidos e sem-sentidos de minhas vivências como educadora, a partir dos meus sentimentos e sensações.

Obviamente, busquei me embasar de todo o aparato teórico ao meu alcance sobre ensino de artes visuais e questões de gênero e sexualidade em ambientes educativos. Dialoguei com esses autores, procurando, sobretudo, brechas para exercer, na minha prática docente, ideias que repercutissem na elaboração de uma educação de respeito e valorização das individualidades.

Hoje percebo que, apesar das dificuldades, consegui conquistar com minha prática pedagógica um caminhar ainda lento na direção da desconstrução principalmente da divisão binária de gênero. Esse processo está para além da pesquisa e planejamento das aulas e exige uma escuta muita aguçada no dia a dia da sala de aula. Pois, partindo do que os estudantes trazem, interferindo em diálogos, busco no cotidiano das aulas, de alguma maneira, desacomodar as crianças, no sentido de que elas consigam refletir sobre as imagens e palavras que de algum modo reafirmam preconceitos. É preciso estar aberta à experiência de ensinar-aprender, de se permitir ser tocada pelo outro, pois

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002: 24).

Além do imensurável bem de ser quem se é e de se permitir devir o que tiver de ser, vejo o quão significativo é se empoderar, enquanto sujeito marginal, num espaço de formação normalizador. É partilhar com os sujeitos dessa comunidade a oportunidade de vivenciar a experiência de estranheza, uma experiência que enriquece o repertório de possibilidades de construção de identidades.

Esse exercício de receber o outro e o que ele traz consigo é diário e não consigo pensar o ensino sem ser dessa maneira. Estar exposta em minha experiência docente me fez perceber como existe violência, como as pessoas podem machucar e ser cruéis. Mas me fez ver também o quanto de beleza pode existir entre os sujeitos.

Para finalizar

Os processos de elaboração de pensamentos, desejos, práticas, exigem um amadurecimento, no sentido de pensar a incompletude, o vazio, como um espaço para o crescimento. Minha ideia é que o vazio é um lugar para o novo, o qual nos faz não mais precisar daquilo que esperávamos e, ao mesmo tempo, querer outra coisa, que cava outro vazio, num ciclo que nos leva ao crescimento.

Narrei meu percurso de formação docente, até este momento. De igual modo, como elaborei e venho elaborando sentidos e sem-sentidos de minhas vivências, em relação a questões de gênero e sexualidade, nos contextos educativos em que passei. Busquei construir esses sentidos relacionando essas vivências às teorias, dialogando com os autores, produzindo imagens. No caminho de construção deste trabalho, mantive o tempo todo atrelados meus papéis de professora, pesquisadora e artista. Tive sempre em vista que a pesquisa é indissociável à prática pedagógica, e que a produção dos resultados das pesquisas pode ganhar formas poéticas, distantes das rígidas normas acadêmicas que, muitas vezes, não contemplam as singularidades da arte.

Busco um olhar do outro para me compreender mais e me ofereço ao olhar do próximo para seu entendimento, pois penso que é nesse processo de troca, na relação com as diferenças que a gente se encontra e desencontra no que a gente é, está, ou virá a ser.

Foi nesse contexto relacional, ouvindo os outros e a mim mesma, que consegui compreender os processos que tecem as relações de poder, entendendo que sou também sujeito ativo nesses processos. Esse entendimento me fez ter consciência de como as circunstâncias me afetam e transformam, e como essa transformação pessoal pode ser ponto de partida de ação para uma mudança para fora de mim.

Sou um mamão-macho. Não era, quando assim me chamavam, mas agora ganhei recursos e ciência de que posso exercer minha identidade, pois ela é válida, mesmo que não seja legitimada. Construí minha identidade a partir da recusa do outro. Aceitei

esse local em que me puseram e transformei-o no meu pódio. Acenando de lá que não há problema algum em estar fora do centro.

A perspectiva *queer* sugere que a injúria, o xingamento, que serve como instrumento normalizador, deve ser trazido ao discurso e usado como ponto de partida para repensar os discursos hegemônicos. A partir de agora, meu desafio como educadora é mapear estratégias para desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a compreensão dos discursos hegemônicos e, pela apropriação e utilização das linguagens da arte, reconstruir ou ressignificar esses discursos. Ou seja, pensar como por em prática uma *pedagogia da viadagem*.

Referências

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun, p. 11-30, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

_____. *Cuerpos que importam: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editora Paidós, 2001.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: editora UFSM, p. 21-26, 2013.

DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais dassexualidades e gênero na arte/educação contemporânea. *Revista Visualidades*. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: editora UFSM, p. 27-35, 2013.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidades e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidades e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 9, n. 2, 2001.

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: nota para uma política dos anormais. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 19, n. 1, Jan./Abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*, 3° Edição, Editora Autêntica, 2010.

Suelen de Aquino Teixeira é Mestranda em Artes Visuais pela UFPB. Professora e artista visual, atualmente realiza pesquisas nas áreas de gênero, sexualidades, teoria queer e pós-pornô.

Luciana Borre é Professora Adjunta e coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Professora e vice-coordenadora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Escreveu os livros: “Cultura Visual tramando gênero e sexualidades na escola” e “As Imagens que Invadem as Salas de Aula: reflexões sobre Cultura Visual”.